

Página inicial: 637 - Página final: 645

TIPO DE ARTÍCULO: de Investigación

## **CARACTERÍSTICAS COGNITIVAS, EMOCIONALES Y CONDUCTUALES DE NIÑOS PREESCOLARES DEL PROGRAMA BUEN COMIENZO EN EL NOROCCIDENTE DE MEDELLÍN<sup>6</sup>.**

**COGNITIVE, EMOTIONAL, AND BEHAVIORAL CHARACTERISTICS OF PRESCHOOLERS OF THE GOOD START PROGRAM IN THE NORTHWESTERN AREA IN MEDELLIN.**

**Recibido: Febrero 2014    Revisado: Marzo 2014    Aceptado: 1 de Mayo 2014**

**Por: David Andrés Montoya Arenas<sup>1</sup>, Natalia Giraldo Vásquez<sup>2</sup>, Lucas Arango Díaz<sup>3</sup>, Ricardo Forgiarini Rupp<sup>4</sup>, Ader Augusto García Cardona.<sup>5</sup>**

### **RESUMEN.**

En el presente artículo derivado de investigación, se describen las características cognitivas, emocionales y conductuales de una muestra de 20 niños preescolares, que oscilan entre los 3 y 5 años de edad, de estrato socioeconómico bajo y que han sido beneficiados del programa estratégico de la Alcaldía de Medellín (Colombia), perteneciente a la Secretaría de Educación, denominado Buen Comienzo. El programa Buen Comienzo tiene como propósito la promoción del desarrollo integral, diverso e incluyente de niñas y niños, desde en una perspectiva interdisciplinaria del ciclo vital, protección de los derechos y articulación interinstitucional.

### **PALABRAS CLAVES:**

cognición, emoción, conducta, primera infancia, preescolares, capacidad intelectual

### **ABSTRACT.**

In this current article, derived from a piece of research, the cognitive, emotional, and behavioral characteristics, of a sample of 20 preschoolers, are described and whose ages range between 3 and 5 years. They belong to a low socio-economic level and they have benefited from the strategic program at the Mayor's Office in Medellín (Colombia), belonging to the Secretariat of Education program called the Good Start. Such a program aims the promotion of comprehensive, diverse, and inclusive development of children, from an interdisciplinary perspective of the life cycle, the protection of rights and the inter-institutional coordination.

### **KEY WORDS.**

Cognition; Emotion; Conduct; Early Childhood; Preschoolers, and Intellectual Capacity.

<sup>1</sup>Psicólogo, Magister en Neuropsicología, PhD en Psicología con Orientación en Neurociencias Cognitivas Aplicadas, Universidad Maimónides, Buenos Aires, Argentina. Docente-investigador, Director Línea Neurociencia Social, Grupo Psicología y Neurociencia, Director Maestría en Neuropsicología Universidad de San Buenaventura, sede Medellín - Colombia. Contacto: [maestria.neuropsico@usbmed.edu.co](mailto:maestria.neuropsico@usbmed.edu.co), [davidandresma@gmail.com](mailto:davidandresma@gmail.com).

<sup>2</sup>Arquitecta, Magister en Arquitectura y Urbanismo, estudiante de doctorado en Ingeniería Universidad Federal De Santa Catarina, docente Universidad de San Buenaventura facultad de Artes Integradas. Medellín, Colombia.

<sup>3</sup>Arquitecto, Magister en Arquitectura y Urbanismo Universidad Federal De Santa Catarina. docente Universidad de San Buenaventura facultad de Artes Integradas. Medellín, Colombia.

<sup>4</sup>Ingeniero civil Departamento de Ingeniería civil. Universidade Federal De Santa Catarina. Brasil. docente Universidad de San Buenaventura facultad de Artes Integradas. Medellín, Colombia

<sup>5</sup>Arquitecto, especialista en Ergonomía, tecnologías avanzadas y construcción. Candidato a Doctor en Ciencias Técnicas, especialidad Arquitectura. Universidad Nacional de Colombia. docente Universidad de San Buenaventura facultad de Artes Integradas. Medellín, Colombia. Medellín-Colombia.

## Introducción.

El desarrollo de los nuevos ciudadanos de un país y su sobrevivencia como grupo social en el conglomerado de naciones, está íntimamente relacionados con los esfuerzos que las instituciones gubernamentales realicen en función de la protección, cuidado y educación de calidad a los niños y niñas en edad preescolar, para que desarrollen sus potencialidades a nivel cognitivo, social y emocional, lo que facilitará la transformación de las nuevas generaciones.

La Alcaldía de Medellín entendiendo la importancia de atender y focalizarse en la primera infancia para el desarrollo y transformación social, desde el 2004 genera un programa denominado Buen Comienzo, el cual busca la atención integral de niños y sus familias en condiciones de vulnerabilidad en los primeros cinco años de vida, con el objetivo de promover el desarrollo integral, diverso, incluyente y autónomo. Para lograrlo, articula cuatro Secretarías municipales (Inclusión Social y Familia, Educación, Salud y el Inder), en alianza con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), el ministerio de Educación Nacional y la empresa privada. (Metrosalud, 2014).

Con el Acuerdo 058 de 2011 -Política Pública de Atención Integral a la Primera Infancia Buen Comienzo- queda reglamentado a partir del Decreto 01277 del 5 de julio de 2013, por lo tanto Medellín consolida los lineamientos para la atención de los niños y las niñas de 0 a 5 años de edad y se convierte en la primera ciudad del país en la gestión y atención integral de las familias, los niños y las niñas en primera infancia. (Mineducación, 2013).

Para la atención a la población Buen Comienzo ha diseñado y ejecutado la construcción de jardines infantiles mediante el apoyo de un equipo interdisciplinario de profesionales conformado por: administradores de empresas, trabajadores sociales, ingenieros, arquitectos, comunicadores, diseñadores, enfermeros, nutricionistas, docentes, auxiliares de cuidado, coordinadores pedagógicos, psicólogos, trabajadores sociales, nutricionistas, fonoaudiólogos, manipuladores de alimentos, entre otros. (Mineducación, 2013)

Debido a que la población infantil que se atiende este programa esta o ha estado en riesgo de vulnerabilidad, se ha querido realizar una evaluación cognitiva, emocional y conductual para dimensionar el impacto de los jardines infantiles en el desarrollo psico-emocional, pues investigadores en ciencias sociales y de la salud han descrito que el vivir en entorno de pobreza y de vulnerabilidad social son factores de riesgo para el desarrollo de retrasos cognitivo, alteraciones emocionales y comportamentales. (Jadue, Uribe, Ardities, & Hernandez, 1995).

Se ha demostrado que los adultos y los educadores son los responsables y a su vez los mediadores no sólo del aprendizaje sino del desarrollo cognitivo de los niños, por lo que tienen el poder de elevar o estancar el nivel de evolución de los mismos, por lo tanto sostiene que la fuente de las dificultades cognitivas, sociales y emocionales están dadas por la interacción con el entorno, los cuales son a su vez agentes mediadores que seleccionan y organizan el mundo de estimulación del infante, orientándolos hacia determinados objetivos de conducta y actitud. (Feuerstein, Rand, Hoffman, & Miller, 1980).

Las investigaciones en torno al desarrollo cognitivo y su interacción con el ambiente han demostrado que los seres humanos en su mayoría nacen en iguales condiciones en su desarrollo nutricional y psicomotor, sin tener importar la condición socioeconómica de la familia de origen; sin embargo, las condiciones de pobreza marcan la diferencia afectando a un número considerable de niños

(Bralic, Haeussler, & Lira, 1978), (Lina, Rodriguez, & Montenegro, 1974), (Seguel, Bralic, & Edwards, 1989) pero se ha demostrado también que al focalizar esfuerzos e intervenir en el ambiente mediante programas integrales se puede influir positivamente en el desarrollo psico-emocional y social de los niños alcanzando incluso los mismos niveles de los estratos socioeconómicos altos (CEDEP, 1997).

Ahora bien en la edad preescolar el niño adquiere las bases necesarias para la adecuada adquisición del conocimiento y un óptimo desarrollo en todas sus dimensiones, es donde se adquiere el 80% de la maduración del sistema nervioso central, (Muñoz Cuervo & Restrepo de Mejia, 1988) edad en la que se adquiere las herramientas para la sana adaptación al medio y a las situaciones que se le presenten en el transcurso de la vida, por lo tanto es en la primera infancia en la que se debe implementar estrategias de evaluación que permitan identificar si los programas estatales para la atención a la primera infancia tienen un impacto en el desarrollo psicológico de los niños facilitando la transformación social de las nuevas generaciones que habitan en lugares de pobreza, desigualdad y vulnerabilidad de derechos

### **Metodología.**

La investigación es de paradigma cuantitativo, diseño no experimental, de tipo descriptivo observacional, de corte transversal. Conformada por una muestra a conveniencia de 20 niños preescolares de los cuales 11 son hombres y 9 mujeres con una edad media de 4,1, estrato socioeconómico bajo, pertenecientes a jardines infantiles para la atención a la primera infancia del programa estratégico de la primera dama y secretaria de educación “Buen comienzo” ubicada en la comuna noroccidental de Medellín. Todos los participantes del estudio cuentan con la firma del consentimiento informado y la autorización del programa para la utilización de los datos con fines investigativos.

### **Instrumentos**

Escala de Inteligencia de Wechsler para preescolares (WPPSI-III) es una prueba de evaluación del funcionamiento cognitivo de niños desde 2 años y 6 meses hasta 7 años y 3 meses. Este rango de edad se divide en dos etapas (2:6 a 3:11 y 4:0 a 7:3), en cada una de las cuales se aplica una batería de pruebas diferentes. Cuenta con una baremación recientemente (2.007-08) en una amplia muestra de población española de todas las comunidades lo que aumenta su fiabilidad. Este instrumento ofrecen tablas de conversión de los resultados por grupos de edad en meses lo que permite mayor ajuste con el desarrollo del niño valorado, además cuenta validación y consistencia para el desarrollo de estudios clínicos con poblaciones en las que se infiera retraso mental, la superdotación, los retrasos evolutivos, los trastornos del lenguaje, TDAH, retraso lector entre otros.

El sistema de Evaluación Multidimensional de la Conducta para niños y adolescentes (EMC) o BASC por las siglas en inglés de Behavior Assessment System For Children (Reynolds y Kamphaus, 2002) es un instrumento utilizado no sólo entre los psicólogos, sino también entre pediatras, psiquiatras y psicólogos escolares (Swart, 2005; Puerta et al, 2007) este instrumento ha demostrado alta confiabilidad, validez y consistencia, que proporciona una información amplia y precisa que se relaciona con muchas de las categorías y sistemas diagnósticos del DSM-IV (Jewel, Krohn, Scott, Carlton y Mainz, 2008; Puerta, 2004).

La versión en español ha reportado una consistencia interna estimada entre 0,75 y 0,85 (Puerta et al, 2007), otros estudios han reportado validez y consistencia entre sus componentes no sólo a través de los diferentes sexos y edades, sino también entre los distintos formularios: profesor, padres y auto informe (Puerta, 2004).

## Resultados - Discusiones.

Se evaluaron cognitiva, emocional y conductualmente a 20 niños beneficiarios del programa Buen Comienzo durante todo el 2013 encontrándose que estos presentan una capacidad intelectual verbal promedio de 89,95, una capacidad intelectual manipulativa de 92,2 y una capacidad intelectual general promedio de 92,9, lo que significa que en las tres dimensiones de la capacidad intelectual (fluida, cristalizada y factor g) se encontró dentro del rango promedio entendiendo que la media para esta valoración del CI es de 100 y una desviación de 15. (Ver tabla 1)

**Tabla 1.** Descripción de la Capacidad Intelectual en una Muestra de niños preescolares de la comuna Noroccidental de Medellín.

<b>Capacidad Intelectual</b>				
<b>N 20</b>				
Variable	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
CI Verbal	68	120	<b>89,95</b>	16
CI Manipulativa	64	148	<b>92,20</b>	21
CI Total	69	128	<b>92,90</b>	18

**Fuente:** Montoya- Arenas, D.A., Giraldo-Vásquez, N., Arango-Díaz, L., Forgiarini-Rupp, R., García-Cardona, A. (2014).

Se suministró la escala multimodal de la conducta para valorar síntomas de alteración de estados emocionales y comportamentales que de acuerdo con el instrumento se denominan conductas internalizantes y externalizantes encontrándose, si bien algunos niños presentan sintomatología, en general el reporte de padres muestra la no evidencia de criterios clínicos significativos en hogar (ver tabla 2)

**Tabla 2.** Valoración multimodal de la conducta realizada por padres de niños preescolares de la comuna Noroccidental de Medellín

<b>Escala Multimodal de la conducta Padres</b>				
<b>N:20</b>				
	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
ANSIEDAD -P	6	91	<b>37,75</b>	24,738
P. ATENCIONALES -p	6	70	<b>35,75</b>	20,334
HIPERACTIVIDAD-p	8	75	<b>39,05</b>	20,462
ATIPICIDAD-p	10	99	<b>39,20</b>	27,714
AI SLAMIENTO-p	6	91	<b>37,85</b>	22,612
AGRESIÓN-p	9	91	<b>54,30</b>	25,596
DEPRESIÓN-p	6	60	<b>37,95</b>	20,674
SOMATIZACIÓN-p	8	80	<b>46,20</b>	24,065
HAB. SOCIALES-p	7	75	<b>42,60</b>	16,510
ADAPTABILIDAD-p	5	94	<b>45,70</b>	28,351

**Fuente:** Montoya- Arenas, D.A., Giraldo-Vásquez, N., Arango-Díaz, L., Forgiarini-Rupp, R., García-Cardona, A. (2014).

En cuanto a la observación que realizan los maestros de los niños participantes se encontró puntuaciones en riesgo en las dimensiones hiperactividad, atipicidad, depresión y clínicamente significativa en agresión. En cuanto a las habilidades sociales y adaptativas la media del grupo está dentro de los parámetros de normalidad. (Ver tabla 3)

**Tabla 3.** Valoración multimodal de la conducta realizada por maestros de niños preescolares de la comuna Noroccidental de Medellín

<b>Escala Multimodal de la Conducta Maestros</b>				
	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
ANSIEDAD-m	20	90	58,75	20,703
P. ATENCIONALES -m	10	93	64,40	19,025
HIPERACTIVIDAD-m	40	94	77,40*	16,070
ATIPICIDAD-m	30	94	70,85*	21,254
AISLAMIENTO-m	0	85	54,50	25,490
AGRESIÓN-m	35	95	83,80**	13,805
DEPRESIÓN-m	55	93	75,70*	12,486
SOMATIZACIÓN-m	30	85	65,75	14,892
HAB. SOCIALES-m	4	85	34,35	24,241
ADAPTABILIDAD-m	3	90	39,30	30,417

\*Puntuaciones en riesgo

\*\*Puntuaciones clínicamente significativas

**Fuente:** Montoya- Arenas, D.A., Giraldo-Vásquez, N., Arango-Díaz, L., Forgiarini-Rupp, R., García-Cardona, A. (2014).

La capacidad intelectual de los niños y niñas evaluados se encontró dentro del rango de normalidad, demostrando adecuado desarrollo en habilidades de lenguaje y en aquellas asociadas al desenvolvimiento social sin influencia del aprendizaje académico, hallazgo que es interesante debido a que la población cuenta con bajos recursos económicos, residen en lugares de vulnerabilidad social y algunas de las familias, no cuentan con la totalidad de las necesidades básicas, pues se ha descrito que hay mayores riesgos de retraso o de alteraciones del desarrollo cognitivo en niños de bajo nivel socioeconómico, puesto que dentro de las características de esos hogares se cuenta la mala nutrición, precaria atención de salud y modelos educativos y familiares adversos (Jadué, 1996).

A finales del siglo XXI se realizaron una serie de investigaciones con la intención de demostrar como los factores familiares, culturales y sociales más que la predisposición biológica juegan un rol importante en la aparición de discapacidad cognoscitiva leve, (Jadue G. , 1991), (Jadué, 1996), (Majluf, 1993) argumentando que la precariedad económica, ligada al bajo nivel educativo de los padres donde las estrategias educativas de los mismos son inadecuadas e insuficientes, generan un entorno de privación sociocultural que facilita la aparición de la discapacidad



cognitiva (Garber, 1988). Los resultados favorables al desarrollo cognitivo de los niños evaluados puede ser explicado por que el programa Buen comienzo proporciona en gran medida atención integral desde los primeros meses de vida, facilitando alimentación, favoreciendo periodos de sueño el cual contribuye al desarrollo físico y cognitivo, cuidados básicos y socialización. Hay que admitir que los datos no pueden ser generalizados, ni asumir que todos los niños y niñas en estas condiciones cuentan con una capacidad intelectual promedio, lo que si se demuestra es el papel de las instituciones y los programas de gobierno dirigidos a la atención a la primera infancia que si bien no son la solución definitiva a los problemas de esta población si contribuyen a mejorar condiciones de vida que impactan el rendimiento cognitivo.

En cuanto a la capacidad intelectual verbal se reporta una puntuación general dentro de la normalidad, lo que significa que estos niños tendrán capacidad para el desarrollo de habilidades y competencias escolares (Descals & Rivas, 2002). Los resultados de este muestreo son opuestos a los planteamientos de Bravo (1990) quien plantea que los niños de niveles socioeconómicos bajos están predispuestos en gran medida a presentar “una capacidad y rendimiento cognitivo y verbal insuficientes para integrar, organizar, codificar y categorizar la información y las experiencias escolares y expresarlas en conductas adaptativas y creativas” (Bravo, 1990).

Contini (2000) informa que los niños en situación de pobreza presentan un desarrollo cognitivo caracterizado por dificultades para la generación de abstracciones con fallas en la organización perceptual, déficit en el razonamiento no verbal y espacial, alteración de los procesos atencionales, alto índice de conductas perseverativas, lentificación y poca eficiencia en la realización de tareas (Sattler, 1988); (Wechsler, 1994); también se ha propuesto la presencia de dificultades para generar y sostener representaciones que les permitan completar las tareas propuestas, el armado de secuencias de acciones y el control de representaciones y estímulos irrelevantes a las tareas (Lipina, Martelli, Vuelta, Injoque-Ricle y Colombo, 2004).

Sin embargo, este estudio ha encontrado que un grupo de niños en condición de pobreza cuentan con un adecuado funcionamiento en estas habilidades. Al respecto Lacunza, Contini, & Castro, (2010) explica que no todas las personas por el hecho de estar en contextos desfavorecidos responden del mismo modo ante los factores estresantes producto de la pobreza que pueden afectar el desarrollo cognitivo.

El otro hallazgo en este estudio fue que no se evidenció un reporte negativo clínicamente significativo de los padres respecto a alteraciones emocionales, comportamentales, de habilidades sociales y/o adaptativo, sin embargo, en el contexto del aula si se reportó alteraciones tales como: atipicidad, depresión, hiperactividad, agresión. Lo anterior puede ser explicado por las siguientes razones, algunas de ellas sustentadas en la interacción con las instituciones educativas y el equipo psicosocial de las mismas: 1. Los padres permanecen poco tiempo con los hijos debido a que salen a trabajar, gran parte de ellos en la informalidad teniendo que dejar los niños al cuidado de la institución educativa o de un familiar, por lo que se le dificulta dar un reporte producto de la observación directa de la conducta de su hijo. 2 El acompañamiento a los niños entre los 3 y 5 años de edad en los hogares de este contexto está compuesto por actividades lúdicas desprovistas de una intención normativa. 3. En el hogar aunque no siempre cuentan con una atención directa y personalizada por parte de las personas que lo tienen a cargo, se presenta inconsistencia en la forma de transmitir la norma. 4. Las conductas disruptivas son en parte aprendidas por modelamiento del contexto familiar y educativo. 5. Estos niños y niñas pasan la mayor parte del tiempo en la institución educativa y en el proceso de socialización aparecen conductas reflejo de su entorno sociocultural y de las interacciones ocurridas al interior de las instituciones formadoras siendo

el más relevante la agresión. 6. A nivel emocional se evidencia un alto porcentaje de indicadores clínicos de depresión infantil observada en el aula escolar lo que repercute en la conducta y la interacción social.

Al respecto de lo anteriormente expuesto Ato, Galian, & Huéscar,(2007) informan que ni el temperamento ni los estilos educativos de los padres se consideran la causa de un determinado patrón de comportamiento en los hijos, sino más bien un factor de riesgo (o de protección) de determinadas consecuencias evolutivas, es decir, que las alteraciones emocionales y de la conducta reportadas por los niños no se explicarían únicamente por las características de los padres, reflejado en la institución educativa.

### **Conclusiones.**

La muestra de niños y niñas preescolares pertenecientes a instituciones educativas del programa Buen comienzo de Medellín, presentan un desarrollo intelectual dentro de los parámetros de normalidad, sin embargo, se evidencia dificultades psico-emocionales y conductuales en la interacción escolar, siendo la más prevalente la Agresión.

El desarrollo cognitivo, emocional y conductual de los niños preescolares y su ajuste al entorno social, familiar y escolar es un asunto que compete a padres, maestros, instituciones educativas y políticas públicas en general, pues de ellos depende la transformación social y cultural no sólo de una región geográfica, sino de la nación misma en la que residen.

Las alteraciones comportamentales y emocionales de los niños y niñas reportadas en la institución educativa puede ser consecuencia de las dificultades en la adaptación de los mismos al entorno social, el cual es un proceso complejo en la primera infancia en el que intervienen una variedad de factores en continuo cambio, tanto de origen organísmico como ambiental. (Ato Lozano, Galian Conesa, & Huéscar Hernandez, 2007). Para ello se propone una lectura del fenómeno desde la interacción entre modelo bio-ecológico del desarrollo, pautas educativas para la primera infancia y el temperamento; un sistema dinámico donde interactúan diversos factores como: el género, la capacidad intelectual de los niños, el espacio físico educativo, la personalidad de los padres, el nivel socioeconómico de las familias, las condiciones de vida por el lugar geográfico y el momento histórico dado. (Bronfenbrenner y Morris, 1998).

Los niños y niñas que residen en niveles socioeconómicos bajo, que pertenecen al programa Buen Comienzo, presentan un desarrollo cognitivo normal, es decir, que estar en condición de pobreza no significa la presencia de una discapacidad cognitiva en este caso.

La dificultad emocional más prevalente fue la depresión y la alteración conductual de mayor reporte fue la agresión, ambas en el ambiente escolar. Lo que implica generar programas psicosociales de intervención dirigidas a la población.

Se recomienda realizar investigaciones interdisciplinarias donde se observe como el modelo pedagógico influye en el desarrollo cognitivo en relación con el ambiente educativo y el contexto sociocultural, también se sugiere realizar estudios encaminados a valorar a profundidad el estado emocional de los preescolares y su incidencia en el proceso de aprendizaje, lo que implica acciones no sólo desde la secretaria de educación sino también de la salud en el municipio de Medellín.

## Referencias bibliográficas.

- Ato Lozano, E., Galian Conesa, M., & Huéscar Hernandez, E. (2007). Relaciones entre estilos educativos, temperamento y ajuste social en la infancia: Una revisión. *Anales de Psicología*, 33-40.
- Bralic, s., Haeussler, I. M., & Lira, M. I. (1978). *Estimulación temprana: Importancia del ambiente para el desarrollo del niño*. Santiago: Unicef.
- Bravo, L. (1990). *Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar*. Santiago: Universitaria.
- Bronfenbrenner, U. y Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. En W. Damon, & R. M. Lerner (Eds), *Handbook of Child Psychology* (pp 993-1028). EE.UU: John Wiley & Sons, Inc.
- CEDEP. (1997). *El impacto de la educación parvularia sobre los niños: Informe final. Documento interno*.
- Contini, N. (2000). Inteligencia Infanto Juvenil desde un enfoque transcultural. Tucumán: Secretaria de Postgrado y Ciencia y Técnicas UNT. Serie Tesis, 10.
- Descals, A., & Rivas, F. (2002). Capacidades escolares y rendimiento escolar de estudiantes de secundaria: constatación de una limitada relación. *Revista Galego- Portuguesa de Psicología e educación*, 203-214.
- Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M. B., & Miller, R. (1980). *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore: MD: University Park Press.
- Garber, H. (1988). *The Milwaukee Project. American Association on Mental Retardation*. Washington DC.
- Jadue, G. (1991). Problemas educacionales que plantean los niños con deprivación cultural. *Estudios Pedagógicos*, 111-123.
- Jadué, G. (1996). Características familiares de los hogares podres que contribuyen al bajo rendimiento o al fracaso escolar de los niños. *Revista de Psicología de la PUCP*, 35-45.
- Jadue, G., Uribe, P., Ardities, E., & Hernandez, J. (1995). Relaciones Intrafamiliares en los niveles socioeconomicos bajos. Su relación con el rendimiento escolar. *FONDECYT1940885*.
- Jewell, J. D., Krohn, E. J., Scott, V. G., Carlton, M., & Meinz, E. (2008). *The differentia impact of mothers' and fathers' discipline on preschool children's home and classroom behavior*. *North American Journal of Psychology*. 10(1), 173-188.
- Lipina, S., Martelli, M., Vuelta, B., Injoque-Ricle, I. y Colombo, J. (2004). Pobreza y desempeño ejecutivo en alumnos preescolares de la ciudad de Buenos Aires (República Argentina). *Interdisciplinaria*, 21 (2), 153-193
- Lacunza, A., Contini, N., & Castro, A. (2010). Las habilidades cognitivas en niños preescolares . Un estudio comparativo en un contexto de Pobreza. *Acta Colombiana de Psicología*, 25-34.



- Lina, M. I., Rodríguez, s., & Montenegro, H. (1974). *Estimulación precoz*. Santiago: Publicaciones del SNS, Sección Salud Mental.
- Majluf, A. (1993). *Marginalidad, inteligencia y rendimiento escolar*. Lima: Brandon Enterprise.
- Metrosalud. (5 de mayo de 2014). *Metrosalud-Buen comienzo*. Recuperado el 30 de 5 de 2014, de <http://www.metrosalud.gov.co/inter/joomla/index.php/proyectos-pyp/599-buen-comienzo>
- Mineducacion. (17 de 10 de 2013). *Mineducacion*. Recuperado el 27 de 05 de 2014, de Centro virtual de Noticias de la educación: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-330588.html>
- Muñoz Cuervo, A., & Restrepo de Mejia, F. (1988). *Evaluación neuropsicológica en pediatría*. Manizales: Biblioteca de escritores caldenses, p 129.
- Puerta, I.C., (2004). *Instrumentos para evaluar las alteraciones de la conducta*. Revista de Neurología, 38 (3) 271-277
- Puerta IC, Aguirre-Acevedo DC, Pineda D, González L., (2007). *Modelo Multidimensional de la Conducta En Niños usando Cuestionarios Normalizados para Padres y Maestros*. Psicología Conductual, 15, (2), p. 237-252
- Reynolds, C. R y Kamphaus, R. (2002). *The clinician's guide to the behavior assessment system for children*. Nueva York: Guilford
- Sattler, J. (1988) *Evaluación de la Inteligencia Infantil y habilidades especiales*. México: El Manual Moderno
- Seguel, X., Bralic, S., & Edwards, M. (1989). *Más allá de la sobrevivencia*. Santiago: UNICEF-CEDEP.
- Swart, G.T., (2005). *The Clinician's Guide to the Behavior Assessment System for Children*. The Canadian Child and Adolescent Psychiatry Review. 14 (3), p90.
- Wechsler, D. (1994). *Test de inteligencia para niños. WISC-III Manual*. Buenos Aires: Paidós. f

#### **Nota.**

---

<sup>6</sup> Éste artículo se basa en la investigación evaluación cognitiva de los niños de 3 a 5 años y la respuesta conductual a las variables ambientales de los salones de los jardines para la primera infancia en la ciudad de Medellín-Colombia, realizada por los autores entre el 1 de febrero de 2013 y el 1 de marzo de 2014, financiada por la Universidad de San Buenaventura seccional Medellín Colombia.